

2001年度 博士論文概要書

指導教授 朝倉征夫教授

多文化教育の教育理念に関する基礎的研究

—— 文化概念と自己形成の視点から ——

米村 健司

I テーマ設定の理由、目的と構成

(1)

本稿は、多文化教育の教育理念をその基底から考察し明らかにすることを目的とする。
こうした目的を設定したのは次のような背景が存在しているためである。

多文化教育の思想的基盤となる多文化主義は、1960年代後半から1970年代にかけ、アングロ・サクソン系の文化が中心であり移民社会といわれるアメリカ・カナダ・オーストラリアにおいて社会の基本理念として提起されたものである。そして、それは先住民族の権利回復を要求する主張や非英語圏諸国などからの移民の急増にともなって生じる社会的諸問題に対して具体的な解決策を提示していこうとするものであった。カナダ、オーストラリアでは、多民族、多文化社会の政治統合の手段としてその有効性が認識された。たとえば、教育、放送などの分野で具体的な政策として採用された。イギリス、北欧諸国などでも、移民、外国人労働者の増加に対応するために導入されている。フランスでは、「相違（差異）への権利」として定式化されている。

一方、多文化政策については注意すべきことがある。それは、単にエスニック・マイノリティのみに対する社会政策ではない。国民全体に対して、まず、社会の人口構成上の多様化、エスニック・マイノリティの社会、経済、政治上の困難を認識させ、異文化、異言語に対する寛容性を育て、次に、多文化社会に合わせたホスト・支配社会側の社会制度や組織の変更の必要性を理解させることも大きな目標だということである。社会制度全体の変更に及び、マジョリティの側の人々を含んだ全ての人々に対応する政策である。したがって、そうしたことは現在の日本社会にも要求されるものであると考えられる。なぜなら、現在の日本社会では戦後民主主義を否定する動きや、「価値自由」の誤用によって自己の歴史認識を語り「日本」のアイデンティティを描こうとする動きが存在しているためである。

さらに冷戦終了後、世界各地で民族紛争が激化し多数の難民が大きな困難を背負うこと

になった。そして日本においても先住民族としてのアイヌ、在日韓国・朝鮮人、中国国籍を持つ人々を「日本人」と同等な法的権利主体として認めるという課題が存在し、過去の歴史のなで「日本（＝大和）民族」という概念規定の膨張が、他国の人々に与えた大きな惨禍も、日本社会の中で多文化教育と「民族性」という概念を検討する上で欠落させてはならない視点である。また、日本の歴史の中で学制施行以来、日本において「識字率」に関する問題は、公教育の中で解決されたという認識が一般的である。しかし、日本の帝国主義政策の結果によって日本に居住しなくてはならなくなった人々や先住民族の人々などは、日本人として生きることを強制される一方で、公教育の網の目から「合理的選別」によって排除されていった。そして、被差別部落出身の人々は、学ぶことの機会を奪われ「識字率」の数字の中から抜け落ちてしまった存在となった。こうした教育問題と同時に国民国家の外枠が融解している今、経済構造の激変とともに日本社会の多文化・多民族化は進行している。つまり、国民国家として日本が成立した時点から、その歴史の中に抱え込んだ諸問題と現在日々発生し続けている問題の二つを考えた時、識字教育を中心としながらも多文化教育との二つの視座からの検討が必要であるといえる。

この背景は、多文化教育を論じる場合に二つの大切な要素があることを示している。第一に、二つの民族対立である。すなわち、歴史意識・ナショナリズムなどを利用し自民族以外の人々を排除しようとするところから生じる民族対立と、政治・経済的な混乱から人口の大移動が原因となった民族対立である。そして第二に、機能分化が進行し、高度な複雑性と偶有性を、社会が含意するようになったということである。つまり、教育・政治・経済・法、等の領域分化が進行し、共通の具体的体験に依存することによって対人関係の安定性を得ることはできない。もはや家族・村落といった同等区分によって成立する社会や、行為連鎖の一義的基準としてヒエラルヒー的な上下関係が主導的差異となって形成された社会とは大きく相違しているのが、現代社会である。この二つの要素を踏まえる時、人々の相互行為には、常に大きな困難さが付随し行為基軸としての「文化」の機能が重要となっているといえる。つまり、多文化教育が文化的多元主義に立脚する理由もここにあ

る。そこで、多文化教育の主目的を考えると、「文化」の解釈が多文化教育を理解していく上で重要となる。また、日本の歴史的・社会的文脈に内属している立場から多文化教育を論じようとするときにも他者の有する「文化」への配慮は必要となろう。

文化への関心・尊重の姿勢は、人々が地理上の遠隔地で生ずる出来事や行為作用によって影響され、強く規定されている事実を容易に感じ取るようになったことにも繋がりがあ

る。それは資本主義の著しい膨張を背景とし、資本主義と国民国家との間に生じた結びつきの結果、近代社会の特質が規定された。この国民国家と密接に関連した資本主義的経済活動は、かつて可能であった以上に、はるかに強い時空間を超えた社会統合を実現した。そして国民国家が形成した権力機構が、国家的な規模で動員経験をもたない多種多様な「国民」に対する中央集権化された統制を強めるための手段となった。

ところで、しばしば「文化」と同義に語られる伝統は儀礼と共同体という空間内で共有される「真理」を背景として価値を持つといえる。この二つの要素は、伝統に排他性を持たせる。なぜなら、伝統は儀礼の参加、そして共有される「真理」を用いることによって同一空間内の者と外部の者を範疇化してきたからである。また、伝統は過去の「記憶」を未来へと結びつけ未来の不確定性を縮減する機能を果たすのだとも言える。つまり、伝統は時間と空間の組織化と関係し、一方で高次化した資本主義もまた、同様に時間と空間の秩序形成との関連をもつ。伝統が時間と空間を枠づける機能を果たすのに対して、資本主義は時間を加速化し空間との安定性を奪いながら不確定性を常に含む秩序を形成する。そして、個人と集団間で共有されていた「生きる意味」が分離し、個人が自力によって「意味」を作り出す必要性が生じた。つまり「意味」の厚みが奪い取られ、人々は自分の日々の生活に対して、「柔らかい」不本意感と低い自己評価を持つことにもなる。

こうした変容を具体的な事例から考えるとき次のことが指摘できる。戦後の急速な経済構造の変化は、太平洋ベルト地帯を中心とした大都市圏への急激な人口移動を促し、この過程の中で、第一次産業を基盤としていた農村地域の人口構成や人々が暮らして行くために必要な生活基盤を腐食していった。これは、厚い人間関係によってなされていた「人づ

くりの技」の伝承を困難にしたことをも含意する。そうした人が暮らす空間の構造的な変容に由来する伝承文化の途切れの視点に立ち、今の児童虐待の問題も考察する必要がある。なぜなら、この問題を個人・家族を端緒とする因果論からの説明では、現在の急激な児童虐待の「量」的增加を理解できないからである。これは今まで蓄積された地域社会の教育研究の要請を示している。また、空間と人々の暮らしの関係は、永住外国人への参政権付与が提起されていることと密接な関連もある。こうした在住外国人の参政権を含む権利獲得の要求は、多文化教育から考察への視座を提供しうる。というのも特に軍事力によって併合され、第二次世界大戦時に強制連行などによって日本に居住するようになった、在日韓国、朝鮮系や中国、台湾系の人々や、1980年代の後半に顕著になった日本経済の膨張によって入国したニューカマーと呼ばれる人々の居住権、つまり空間と住まうことに関する課題が新たに加わるからである。

そして、以上の課題を考察するとき顕在化するのが「国民」である者、つまり日本国籍を有する者という範疇である。日本国憲法の持つ人権規定は、この「国民」に限定された者たちへの付与と理解されるからである。特に先の人々の家族、とりわけ当該国で誕生した子供たちの直面する教育問題をどのように解決するのかは、大きな問題であるといえる。そこで「国籍」によるのではなく、その国に「居住」することからの捉え直しが重要になる。具体的な教育への権利の開放については、日本の法体系に具備しているとは言えない。しかし、国際的な権利概念の拡張の傾向は教育の権利が国籍中心主義から、当該国に居住する全ての人々が有する権利、つまり居住中心主義へと移行している。従って、居住中心主義への視点の移行は、小数集団の構成員としての在住外国人の生活様式を含む「文化」を守ってゆく権利への配慮をマジョリティの側が持つことを要求することになる。

その「国民」とは「近代」以降に形成された人々を＜訓育＞する学校、工場、軍隊などによって、国民国家制度を内側から支えた。そして、教育が人間に対する管理統制技術となることによって深く広く国民国家という空間に浸透した。義務教育制度が確立するなかで、学校で実施される身体検査－健康診断を通じて生徒たちだけでなく家庭にも公衆衛生

思想が流入した。その結果、子どもたちは、自己の身体を媒介にして教師によって監視・管理され、自己規律を身につけていくことになった。そして、体操、授業中の一定に保たれた姿勢などは、自己規律の基底となる近代の「身体技法」であったと言える。

人々の心身が歴史的・空間によって規定されるばかりでなく、それらが構成していたことを考えるとき、意識・無意識の領域を横断する変化に人々は直面したことになる。そして、生活する場所とは、客観的な社会構造に還元することはできない。それは身体を媒介とし人々の行為連鎖の形成を可能にする母胎でもある。この視点からの「身体技法」とは、儀礼的行為だけではなく *pratique* と呼ぶことのできる行為領域までも含むものであるといえる。だが、前者の「身体技法」は、後者の「身体技法」の持つ意味・価値を奪い取るプロセスと相即に浸透していったのであった。日本社会の歴史を振り返るとき、こうした過程の進行に危機感を持つことは常態であったといえる。1943年に出版された『近代の超克』には、様々な問題が存在しているが、しかし、現代の日本社会を考察する上で参照できる論点も含まれている。それらは伝統的な *pratique* が近代的な身体技法によって喪失したなかで発せられた言葉であるが、現代社会でも「身体」を介して直面している問題構成は同じである。つまり、「近代」によって構成された「身体」自体も大きな転換点に至っているのである。

身体技術・身体感覚の変容とともに多文化教育は、人々が従来どのような価値規範を生きていたのかを問うことになる。現在まで続く固定した価値意識を相対化し、多文化教育が目的とする方向性へ公的教育、私的教育を提示していくためにも必要である。日本の歴史では次のことを考えなければならない。つまり、内植民地として「北海道」が創出されたとき、アイヌ民族は和人が制度化した教育制度に内包されることによって自己の教育文化と呼べるものの力を奪われていった。それは、言説から規定される自己意識の変化と深く繋がっていたためであった。このプロセスはエドワード・サイードがいうオリエンタリズムそのものである。そして1899年の成立から日本社会、特に北海道におけるアイヌ民族への政策軸となった「北海道旧土人保護法」が重要となる。この法律を軸として先行した

法律案の審議過程、新聞記事、さらに新渡戸稲造の思想などが複合することによって「アイヌ教育」という言説が編成されることになったのである。この「アイヌ教育」という言説とは和人の側が様々な権力によってアイヌ民族を規定したことから特に教育学的領域で形成された言説のことである。

アイヌ民族と教育についてはキリスト教布教のために来日したジョン・パチェラーの影響が大きく、彼は「アイヌ民族」の父と呼ばれ、為政者側にも大きな影響を与えた。そうした様々な要因があり、「アイヌ教育」という言説を形成＝編成する諸言表が明確となってきたのであった。また、言説を編成とは多領域にまたがり、ジャーナリズムの中でも系統だって伊藤正三などによっても取り上げられている。彼の主張への反論をも含む言表が「アイヌ」という実定性を生み出し「アイヌ教育」という言説を編成していったといえる。「帝国日本」の範型がほぼ出来上がり、和人の側からのアイヌ民族への接触アプローチも流動性を有しながらも定着したとき、そこでは「アイヌ」という実定性と「アイヌ教育」という言説編成の基底となる言表も明確となっていた。

そうしたことは教育カリキュラムに内在していた問題によって、「日本国民」編成が少数民族に与えた負の遺産が顕在化するといえる。さらに「帝国形成」によって国家規模となったアイヌ民族統制を「臨床医学的言説」が支えた。これは現在の教育でもいえるように医療的言説は、その時代の教育言説編成の大きな要となっていたのであった。医療的言説が行政・警察機構と結びつき大規模なアイヌ統制を可能にしたのである。それが「規範的人間」を提示し、アイヌ民族へ与えた影響は多大なものがあったといえる。

(2)

各章において考察する内容は次のようになる。第1章では、多文化教育の基底となる多文化主義について論じる。第1節では多文化主義の概念を検討し、多文化主義の持つ優位性と問題点を把握する。それによって何を基軸として検討しなければならないかを理解で

きるであろう。また、多文化主義が定着しつつある社会の歴史的背景を考え、多文化主義の思想的文脈を明示しどの次元まで価値共有を必要とするのかを明らかにする。

第2節では、アメリカ合衆国におけるリベラリズムとコミニュタリアンの議論を端緒とする。そして、価値共有の困難な環境での主体＝アイデンティティのあり方と「敵対性」「差異・距離」を尊重する必要性があることを指摘する。というのも「構成的外部」として排除されてきた人々との繋がりが多文化主義の要諦であるからである。

第3節では、多文化・多民族社会における価値共有の前提を考えるために法秩序形成のプロセスを検討する。なぜなら、一定の秩序形成がなされる時には「われわれ」と「彼ら」という範疇化が行なわれ社会的排除の範型とも関連するからである。また前節で検討したなかから明らかになる概念を「区別」という観点から再考し、多元化する社会システム下での他者理解に必要とされる概念を提示する。

第4節では、南北戦争の経験とプランテーションのゆらぎから奴隷制廃止へと至るプロセスとネイティブ・アメリカンと合衆国政府の歴史的関係を軸として論じる。これから考えられる「歴史＝自己表象の再構成」・「差異と同一性の差異＝自己構築」という二点を抽出し、多文化主義の理念を考察する。なぜなら、奴隷制度廃止は、文化的多元主義がアメリカ社会を支える基軸的な価値として受容されていく過程で大きな影響力を与え、その後も持続的にアメリカ社会がマイノリティへの配慮を再考する視座となったからである。

第5節では、多文化主義の価値理念が日本社会において定着するために日本の思想的文脈を考察する。そこでは、「作為」という概念を中心としさらに広い関連性をも検討する。また「自己－他者」関係と主体＝アイデンティティ形成を「共軛性」「時間」という観点から検討し、教育カリキュラムのあり方にもふれる。

第6節では、それまでに論じた「時間」・「自己－他者」関係の観点を再考し、「歴史＝自己表象」という次元を中心に論じていく。なぜなら、既述した多文化主義の目的の中で大きな重要性をもつ文化が民族・文化集団の歴史的行為の集積であるとするれば、文化＝過去における行為の成り立ちを「時間＝歴史」という視座から論じる必要性があるといえる。

歴史の再考は教育カリキュラムの領域でも英文学、数学教育、歴史教育への検討を促すことになる。以上の考察によって、多文化主義の思想とはどのような性質を持つのか、またそれがもたらすものは何か、同時にこの理念が抽象化されるならばどのような諸点で形成されているのかを示す。そして他者とともにあるための教育に必要な要素を提示する。

第2章では、多文化教育の中でつねに課題となる民族問題と日本社会の中で「識字」問題が存在していることを踏まえ識字教育と多文化教育の連関を指摘する。第1節では、多文化教育が社会で採用され定着していく過程で「民族性」という概念が、いかに機能するのかを社会的マイノリティの人々の視点から考察する。具体的には日本社会の歴史からその概念がどのように構制されたのかを論じ、「民族性」と公教育の関係をどのように把握すべきかを示すことを目的としている。2.1.2で、多文化教育の範型としてイギリスの公教育を検討する。というのも、イギリス社会で多文化教育が定着していく中で「多様性－固有性」という一つの形から、常に課題が提起されることを示すことで、日本社会で多文化教育を考えると必要な視点を理解できるからである。2.1.3では、人間が本来ならばその生育環境の中で獲得すべき文化・伝統・慣習などを、植民地化されたことによって簞奪され、宗主国側の価値（＝規範）体系の中で自己形成していく人々の「民族性」について考察していく。民族・社会集団の歴史内における行為の集積としての「文化」と融即した「民族性」という概念の機能が、社会的マイノリティ集団の人々の中でどのように働き、どのような特性を持っているかを社会的な背景を視野に入れて考えていく。2.1.4では、江戸時代末期から第二次世界大戦の敗戦前後の日本史を考えることによって「日本（＝大和）民族」という概念規定の変容を把握し、その概念構制を理論的に考察する。それは、第二次世界大戦の大きな惨禍をもたらした一つの原因でもあったからである。

第2節では識字教育が含む様々な側面を検討する。2.2.2では、パウロ・フレイレの識字教育の思想から、識字と人間、人間と環境について考える。そこから「沈黙の文化」を相対化し、生の意味を確認することと識字教育の深いつながりを示す。2.2.3では、日本社会での識字教育の伝統にふれる。そこでは「生活綴り方教育」を軸として検討し、人間

が持つ固定した価値意識の柔軟化のために必要な教育法を考察する。そして、2.2.2と2.

2.3からフレイレと「生活綴り方教育」の共通性を自己表象の再考によって「書くことくとして」の教育」として提示する。2.2.4では、ミシェル・フーコーを起点として、表象の特徴を典型的に表している時代を中心として表象の特質を検討する。そこから識字教育が対象とすべきものの基底を示す。以上のことから識字教育と多文化教育の内的連関を認識論的観点から提示していく。

第3章では、価値相対化の進行する環境下でなぜ多文化教育が重視されなければならないかを明らかにする。つまり、多文化教育が文化的多元主義に立脚する理由を明確にするのである。そこで多文化教育の目的を考えると、どのように文化を捉えるのが多文化教育を理解していく上で重要となる。また、日本の歴史的・社会的文脈に内属している立場から多文化教育を論じようとするときにも他者の有する「文化」への配慮は必要である。そこで3.1.2で生物学的な視点とともに社会関係論的な視点から「母－子」という関係性を、多層的に構成されている「教え－学ぶ」という連関から検討する。なぜなら、この連関から「文化」のもつ特質の一つである「存在の様式化」を考えることができるからである。3.1.3では「教え－学ぶ」という連関から、子どもが、ことばの指示同定と述語規定を学ぶことの意味と「振舞い」との関係を、「規則」から考察していく。そして「規則」と「振舞い」の関係の中から「文化」の第二の特質である「行為の様式化」を提示する。3.1.4では、「教え－学ぶ」という連関から他者との行為連鎖を可能とする母胎ともいえる「予期」について、「規則」・「家族」と関連させて論述する。これから「文化」が内包する三つ目の特質である「間の様式化」を示すことを可能にする。

第2節では、資本主義の激変を軸として共同体が有する「真理」「記憶」の不確定化、時間意識の変容、「生きる意味づけ」、「母親」などの在り方を考察する。これは多文化教育が他民族間における教育に限定されるものではないことを示すことになる。こうして視座となるものは、「自己」・「社会」・「時間」・「制度＝形」の4つ要素からなる相互連関である。そこで、3.2.2では、「時間」を基点とし社会と資本主義の変容に触れながら、教育と関

連のある「自己」と時間の関係、「子育て」を行う上での時間認識の変化が、大きな影響を子育てとその伝統的な思惟自体に与えていること、そして「生の厚み」と時間の関連を検討する。3. 2. 3では、まず日本社会における「人格＝自己」形成の特色を考える。また、人間の「本質」を検討ことから人間が選択する行為の諸前提を確認し、「子育て」の制度的前提を考察する。3. 2. 4では、制度としての「形」を考えることによって「親業」を取り囲む環境と自己の価値づけについて考察する。これらの検討によって現在の「子育て」と「母親」を包摂している環境について考察し、その現状を明らかにする。

第4章では、文化伝承としての「育児」の途切れから生じる問題と在住外国人の二世代目に属する子供たちの教育が保障される必要性を「空間」という視点から検討する。現在、国際的な権利概念の拡張傾向は、教育の権利が国籍中心主義から、居住中心主義へと移行していることを示している。そこでマイノリティとしての在住外国人の生活様式を含む「文化」を維持する権利への配慮をマジョリティの側が持つことを要求するのである。こうして4. 1. 2では、「郊外」に生活する人々が直面している子育ての問題を「空間」変容を軸として明らかにする。そこでは「都市と郊外」という関係性から検討し「文化」と人間形成の関係にも触れる。4. 1. 3では、伝統的な子育ての智慧の断絶してしまった現状と、激しく変容する資本のあり方を「空間」変容を通して考察する。4. 1. 4では、アイデンティティ形成と人間の行為選択に必要となる要素を「空間」と「住まう」ことから明示する。

第2節では、近代以降に形成された教育制度によって一元化された身体性を別の文化的文脈から再考する。というのも学校教育のほかに豊かな伝統文化に内在した内面形成の教育の在り方を示すことで義務教育制度と別の教育体系を考える。それは近代に包摂されない教育文化のありかを提示するためである。これが多文化教育の教育理念の拡張的考察と呼べるものである。こうして4. 2. 2では、「母子間」で見受けられる微笑などが手懸りとして、人間の内面の形成を考察する。その相互行為は＜まなざしの交差＞という「見る－見られる」という形で捉えられる。そのプロセスから人間集団内での他者理解のコードの獲得を明らかにする。4. 2. 3では、自他関係を＜まなざしの交差＞から検討し、人格形成を

「養の生成」、そして「ハヴィトス」の形成を通じた他者理解の構成と行為選択のあり方を明らかにする。さらに身体化された知としての「暗黙知」を検討することで、「近代」によって形成された「身体」ではなく、日本社会に存在した伝統的な「人づくりの技」を通して文化と教育の関連を考える。そうして、＜からだ＞、暗黙知、行為、自己形成の相互関係を論じる。以上から、文化、身体、教育から多文化教育の持つ一つの側面を示していく。

第5章では、和人によって作られた＜アイヌ教育＞の考察から多文化教育が歴史を再考して新しい自己像を人々が持つことを促進するものであることを示す。つまり、植民地化された環境で生きる人々の解放についての方向性を示すのである。そこで第1節で中心となるのは、エドワード・W・サイードとミシェル・フーコーの二人である。現在まで続く固定した価値意識を相対化し、多文化教育が目的とする方向性へ公的教育、私的教育を提示していくためにも必要である。そこで、サイードがいうオリエンタリズムをまず検討する。そこからオリエンタリズムの特徴を把握した後、サイードがオリエンタリズムの核としている言説編成、つまりフーコーが『狂気の歴史』以降、『知の考古学』に至る過程で精緻にしていた言説編成の理論をフーコーに従って検討する。

第2節では、「北海道＜旧土人＞保護法」の成立過程を検討する。「北海道＜旧土人＞保護法」は、1899年の成立から日本社会、特に北海道におけるアイヌ民族への政策軸となった法律であるからである。まず先行した法律案の審議過程、新聞記事、さらに新渡戸稲造の思想の検討から＜アイヌ教育＞という言説を構成する緒言表を抽出する。そしてアイヌ民族に対する和人の理解モデルを把握し、次節以降の考察課題を提示する。

第3節では、ジョン・パチェラーを中心に論じる。彼は「アイヌ民族」の父と呼ばれ、為政者側にも大きな影響を与えた。そうした様々な要因があり、＜アイヌ＞教育という言説を形成＝編成する緒言表を明確にしていく。そこではアイヌ児童の困難な自己形成のプロセスも検討することになる。

第4節では、言説を編成する言表が多領域にまたがることから、まずジャーナリズムの中で系統だって論じられた伊藤正三の言説を取り上げる。彼の主張への反論などからも

どのような言表が使用され〈アイヌ〉という実定性を生み出し〈アイヌ〉教育という言説を編成していったかを検討する。第5節では、法令や教育法規から言表を中心とする。「帝国日本」の範型がほぼ出来上がり、和人の側からのアイヌ民族への接触アプローチも流動性を有しながらも定着した。そこでは〈アイヌ〉という実定性と〈アイヌ教育〉という言説編成の基底となる言表も明確となってくる。そうした検討によって教育カリキュラムに内在していた問題を明らかにし、「日本国民」編成が少数民族に与えた負の遺産を再考する。

第6節では、「帝国形成」によって国家規模となったアイヌ民族統制を「臨床医学的言説」を中心に検討する。それは現在の教育でもいえるように医療的言説は、その時代教育言説編成の大きな要となっているからである。医療的言説が行政・警察機構と結びつき大規模なアイヌ統制を可能にしたのである。それが「規範的人間」を提示し、アイヌ民族へ与えた影響を検討する。第7節では、これまでの考察から〈アイヌ〉という実定性から形成される〈アイヌ教育〉という言説をアイヌ民族自身が相対化し自己像の書き換えをアイヌ自身の言説から検討することで明らかとしていく。それは「見られる側」の立場に規定された人々が、歴史上集積してきた問題を解き明かしていくことの端緒である。

(3)

第1章についての先行研究とは次のものがある。越智道雄『エスニック・アメリカ』(明石書店、1995年)は、「文化的多元主義」への反発・抵抗の特質を述べている。関根政美『マルチカルチュラル・オーストラリア』(成文堂、1989年)は、オーストラリア社会が、大量の移民、避難民の導入によって複合人種・エスニック社会化したことをオーストラリアの実例と理論的考察で明らかにしたものである。有賀貞(編)『エスニック状況と現在』(日本国際問題研究所、1995年)は、アメリカ社会の多民族化・多文化化現象をアメリカ資本主義の拡大から取り残された人々によって照射したものである。そのために、ネイティブ・アメリカン、アフリカ系アメリカ人、アジア系アメリカ人、ヒスパニックの人々を考察し

ている。多文化社会研究会(編訳)『多文化主義』(木鐸社、1997年)は、教育の分野で一つの軸となったダイアン・ラヴィッチとモレフィート・キート・アサンテの論争をはじめとした多文化主義を考察するときの重要な文献が含まれている。

初瀬龍造(編)『エスニシティと多文化主義』(同文館、1996年)は、アメリカ、カナダ、オーストラリア、日本などの多文化主義の検討を行なっている。さらに先住民族の存在についての考察も含まれている。川本隆史『現代倫理学の冒険』(創文社、1995年)は、ケアの思想を日本に広げる端緒となった著作であり、ジョン・ロールズの『正義論』などの英米での論争を中心として現代の思想状況を広く論じている。山脇直司『新社会哲学宣言』(創文社、1999年)は、社会理論を俯瞰しながら多文化主義を含めて考察し、各領域連携の必要性を述べている。油井大三郎・遠藤泰生『多文化主義のアメリカー揺らぐナショナル・アイデンティティ』(東京大学出版会、1999年)は、歴史学、政治哲学、ジェンダーからの視点、アメリカ社会への外部からの視点を踏まえた多文化主義の考察、グローバリゼーションによって変容するアメリカ社会での多文化主義についても触れられている。

以上のように第1章に関係する先行研究は、①文化的多元主義、②アメリカ資本主義の変容から取り残された人々への視線、③多文化教育に理念からの歴史把握、④先住民族への配慮、⑤他の研究領域からの多文化主義の検討、という柱を持っていた。一方、本章では多文化主義を英米と他の思想文脈から検討し、さらにその定着しつつある社会の伝統的背景と「歴史=時間」を踏まえて考察している。また多文化教育の基軸となる他者了解を社会的な他者排除の構成とその解決の方向性を示している点が先行研究とことなるところである。

第2章から第4章までの領域に関係する研究では次のものがある。小林哲也・江淵一公『多文化教育の比較研究ー教育における文化的同化と多様化ー』(九州大学出版会、1985年)は、日本社会でいち早く多文化教育を研究したものである。まず多文化教育の全景を示しヨーロッパ諸国、アジア諸国など世界各地域の教育を考察している。今村令子『永遠の『双子の目標』ー多文化共生の社会と教育』(東信堂、1990年)は、1960年代から70

年代、1980年代後半から90年代という二つの時代区分からアメリカの教育状況が分析されている。60年代に民主党政権によって主導された政策が誘因となった長短両面の側面を教育の領域から深く考察している。佐久間孝正『イギリスの多文化・多民族教育』（国土社、1993年）は、イギリスへの移民増加によって生じた問題を考察し、エスニック・マイノリティの文化の再生産、多文化教育によるレイシズムへの様々な取り組みを示している。小林順子『ケベック州の教育 カナダの教育Ⅰ』（東信堂、1994年）は、フランスの植民地時代からの歴史を検討し、カナダ社会で「静かな革命」といわれる時期の教育状況をケベック州を軸として考察している。平沢安政『アメリカの多文化教育に学ぶ』（明治図書、1994年）は、アメリカ合衆国の多文化教育を中心として多角的な視点に立ち多文化教育を論じている。そして多文化教育を検討する上で重要となる「文化」とカリキュラムの関係、政治の領域との関係を考察している。

横田啓子『アメリカの多文化教育』（明石書店、1995年）は、著者のアメリカの生活体験を軸とした実践に基づいた貴重な記録とアメリカ社会の教育的考察となっている。そのため一つの生活領域を大切にし、地域の生活と教室の結びつきなど一人ひとりの人間に暖かな視線を向けている。広田康夫（編）『多文化主義と多文化教育』（明石書店、1996年）は、地球規模で移動する人々、外国人労働者をはじめとした人々と日本人がどのように共生への生活を構築していくかという検討を柱とし、先行研究を踏まえ日本の社会に適した多文化教育を提唱している。

朝倉征夫『産業革新下の庶民教育』（1999年、酒井書店）は、産業革新が深く広く進行する社会環境で暮らす人々の生のあり方を中心としている。そうした環境変化によって生じる諸問題に対する教育として多文化教育が考察されている。そして多文化教育とは、民族的な社会的役割分担や、職業、貧富の差などが生得的なものでないことを確認し、生れて来た者たちの一人ひとりが生きる力を尊重する教育であることが示されている。宮寺晃夫『リベラリズムの教育哲学』（劉草書房、2000年）は、リベラリズムの思想によって研究の方向性を定めている。そして、価値の多元する社会による教育への影響、教育目的の正当

化などを取り上げている。また人間形成を支援する教育のあり方を考察している。

このように第2章から第4章に關係する先行研究では、①多文化教育を諸外国の教育と關させている、②アメリカの1960年代からの民主党政権による政策についての歴史的な研究、③イギリスの移民増加に対応する研究、④世界的な潮流と多文化教育の關係、そして文化と政治領域の關係についての考察、⑤産業革新による文化変容と教育の關係、⑥リベラリズムによる多文化教育の再考、の検討となっている。一方、本稿の各章で考察した多文化教育の考察は、①文化によって概念規定された価値を識字教育から多文化社会への道を志向すること、それによる対象変容に伴ってアイデンティティの再編、②人間形成の最基層から文化機能を明らかにし、自己形成と他者理解のあり方と、人々が「住まう」「空間」という起点からニューカマーの人々への教育権保障の必要性、伝承されるべき「子育て文化」を喪失した中で子育てを行っている人々に対する考察、となっている。それは、人間という存在をその基底部分から考察したということによって先行研究とは相違する視点を提示でしているとえる。

次に他の各章 各節に關係する先行研究にふれてみたい。まず第2章 第1節に關係する先行研究は次のものがある。梶田孝道『エスニシティと社会変動』（有信堂、1988年）は、主に西ヨーロッパを研究対象として、労働力の移動と西欧社会への定着、地域主義運動とEUの形成、などの背景を踏まえ考察が進められている。関根政美『エスニシティの政治社会学』（名古屋大学出版会、1994年）は、人種・民族・エスニシティを中心とする考察であり、エスニック集団を一種の利害集団として捉える視点がある。そこから民族対立と紛争を秩序化するために、国連、国際的地域連合体、人権及びその監視団の必要性和そうした組織の正当化のための多文化主義について論じられている。また、石川一雄『エスノナショナリズムと政治統合』（有信堂、1994年）も関根と同様の視点からの論考である。以上のように先行研究は、集団利害のあり方や地域変容からエスニシティを捉えていたが、第2章 第1節の考察はアイデンティティと密接に關係する「民族性」を機能等価主義の観点から社会的文脈と重複させて考察したことにより先行研究とは異なったものとなっている。

次に、第3章第1,2節、第4章第2節に関する先行研究としては以下のものがある。竹内敏晴『ことばがひらかれるとき』(筑摩書房, 1988年)は、詳細な自他関係の観察によってことばと体のつながりを考察している。清水満『共感する身体、表現する身体』(新評論, 1997年)は、「近代」の人間観が労働を価値あるものとしたことによって排除された「表現」する意味に立脚して身体と情動的つながりを重視する教育論となっている。三浦雅士『身体の零度—何が近代を成立させたか』(講談社, 1994年)は、「近代」という時代軸がいかにか大きく伝統的な人間の身体感覚と変容させたのかを論じている。この二作は舞踊から身体技法に関係して異なる文化圏のあり方を指摘しているのであるが、武智鉄二『舞踊の芸』(東京書籍, 1985年)はその先駆的な身体論である。伝統芸能などを中心とした福島正人(編)『身体の構築学』(ひつじ書房, 1995年)は、日本社会の伝統的な身体形成を考察している。斎藤孝『身体感覚を取り戻す—腰・ハラ文化の再生』(日本放送出版協会, 2000年)も伝統文化の重要性と現代人の身体感覚の変化を捉えたものである。小林康夫・松浦寿輝(編)『身体—皮膚の修辞学』(東京大学出版会, 2000年)と栗原彬・吉見俊哉(編)の両著作は、多領域にわたる研究者によって現代における身体のあり方が指摘されている。

そうした第3章第1,2節、第4章第2節に関する先行研究は、①近代の人間像の見直し、②伝統芸能からの身体性の再考、③現代社会における身体性の変容、を考察している。他方、本稿の考察は、①伝統芸能と他の研究領域との交叉、②身体性構築の端緒を「母—子」関係というより教育的視点から考察している点で異なるものといえる。

第5章に関する先行研究は次のものである。高倉新一郎『アイヌ政策史』(三一書房, 1970年)は、1942年の出版から1945年以降においてもアイヌ史研究の方向性を示す柱の一つであった。『北海道教育史』(北海道立教育研究所, 1955—70年)は、北海道各地のアイヌ教育の事例を数多く含んでいる。榎森進『アイヌの歴史』(三省堂, 1987年)は、国家権力のあり方についての考察を前提にアイヌ民族への差別が形成されてきた由来を検討している。そして現在における「アイヌ史」の最高水準であるといえる。小川正人『近代アイヌ教育制度史研究』(北海道大学図書刊行会, 1997年)は、以後の教育研究の方向性を示した

最重要の研究である。1870年代から1930年代までの期間の「北海道旧土人法」・「旧土人児童教育規程」を詳細に研究したものである。岩崎奈緒子『日本近世のアイヌ社会』(校倉書房, 1998年)はその内容は、エドワード・サイードのオリエンタリズムの視座からアイヌ表象を再考するものであり、5節と最も領域に近い研究でもある。

以上のように第5章に関する先行研究で明治以降の言説編成論からの研究が存在しない。つまり明治時代からの言説を多角的に検討し、〈アイヌ〉という実定性から編成される〈アイヌ教育〉という言説を考察したものはない。したがって本章の独自性があるといえる。

本稿の構成については、次の五つの柱から形成されている。(1)差異とアイデンティティを軸として多文化主義の概念を考察する「多文化主義の概念理解について—差異／アイデンティティの視座を中心に—」、(2)「民族性」という概念機能と識字教育から多文化教育を考察する「多文化教育の諸相Ⅰ—民族性、アイデンティティ、識字教育の観点から—」、(3)「教え—学ぶ」という連関から文化の機能を軸としての検討と「見る—見られる」という相互行為から「母親」と「子育て」のあり方を考察する「多文化教育の諸相Ⅱ—「見る—見られる」「教え—学ぶ」の相互行為を軸として」、(4)「空間」「身体性」「暗黙知」を軸とした文化と教育を考察する「多文化教育の諸相Ⅲ—空間、身体性、暗黙知を中心として—」、(5)先住民族の人々と社会的マジョリティの教育のあり方を考察する「自己表象の再編と多文化教育—教育的領域における言説編成とアイヌ民族—」、である。

さらに各章は、以下のような節から構成されている。(1)は、①多文化主義が含意する多層性の明示化、②リベラリズムと共同体主義—アイデンティティと差異—、③多文化社会における正当(=正統)性の準拠問題、④アメリカ合衆国における奴隷制廃止などのプロセスから多文化主義へ、⑤作為とアフリケーション(養子縁組的關係)による文化概念の再考、⑥歴史／時間と多文化教育、である。(2)は、①多文化教育の中における「民族性」に関する考察、②識字教育による多文化教育の照射—「…として見る」の観点から、である。(3)は、①「教え—学ぶ」の連関による多文化教育の考察、②現代社会における育児と養育者としての自己形成—自己言及性の観点から—、である。(4)は、①社会秩序

の中における「時間－空間」の圧縮と多文化教育、②身体性、暗黙知、そして多文化教育－くまなざしの交叉＞からの教育考察－、である。(5)は、①オリエンタリズムとしての言説再考、②くアイヌ教育＞という言説編成と「北海道く旧土人＞保護法」の成立過程、③くアイヌ教育＞という言説編成の緒言表について、④複合領域からのくアイヌ教育＞という対象の構成＝編成過程、⑤法領域での言表と「近代」教育システム内のくアイヌ教育＞の編成、⑥「内植民地」の創出とくアイヌ＞という実定性の生成－臨床医学的くまなざし＞から－、⑦言説編成の変容と解体－他者表象から自己表象へのプロセス－、によって構成されている。

II 論証の経路

(1)

本稿は多文化教育が持つ教育理念を考察し、価値相対化の進行する現代社会にあって各領域で生じている課題を文化と教育から検討することであった。第1章では次のことを明らかにした。第1節では、多文化主義の概念を概括した。多文化主義は、大学の教育カリキュラム編成などで「政治問題化」し、社会の主流派の価値規範を再考させるものとなった。多文化主義は、国家形成が一文化・一言語・一民族によって成立するべきであるとする同化政策を否定するのであった。また、それは各エスニック集団の「文化」を配慮し政治・経済・教育などの各領域で積極的に支えようとするものでもある。

しかし、多文化主義が政策として具体化されれば、エスニック・マイノリティだけではなくマジョリティの側にも価値変化を求めるのである。そして多文化主義にはいくつかのタイプが存在した。第一に、リベラル多元主義である。これは私的領域での文化的多様性を認める一方で、公的領域では普遍主義的で近代市民的な諸価値に立脚することを要求される。第二はコーポレート多元主義と呼ばれるものである。これは「機会の平等」よりも

「結果の平等」を重視する。普遍主義的価値を前提とはするが、公的・私的領域の区別なく多言語を承認し、伝統的文化・規範の存立も認めていこうとする。第三は、急進的多元主義と呼ばれる。これは異文化・異言語集団に帰属することを欲するのではなく独自のライフ・スタイルを追求しようとするタイプである。

多文化主義の概念を検討する時に軸となるのは「多様性の承認範囲」であるといえる。つまり、多文化主義は社会内部において複数の文化の共存を模索するための思想であるため、各文化・民族集団が分離・独立してはもはやその機能を果たすことができないのである。必要とされる論点は、各集団間の文化と平等を認める集団主義的平等と、その集団内と集団を越えた個人の平等、つまり個人主義的平等の二つの衝突である。これは、教育の領域で私的な価値規範と公的に要求される価値の衝突が問題となっていることも表れていた。欧米社会は、各領域が高度に機能分化した社会であり、価値相対化をある程度承認した社会でもある。こうした背景が法の形式化・「中立化」を要請したのであった。法の形式化は手続きによって制定されたという出生から、立法のプロセスをはじめとして民主的なプロセスが法正当化の理由となっていた。したがって、多文化社会で承認される文化的共存の正当化根拠とは、各文化が平等な価値を持つということではなかった。それは、個人の法的人格を十全に保障するためには個人的アイデンティティを育成する伝統文化を必要とすることによるのである。一方で、法の有する価値規範が「近代合理性」と「自由主義」を主要な基軸となっていることは、様々な問題を含んでいた。

第2節ではリベラリズムとコミュニタリアンの議論から論述した。この議論は次の三点にまとめることができた。(1)個人が社会に先立って「主体」として存在するとするリベラルに対して、コミュニタリアンは個人が社会の中で形成されることを強調すること。

(2)リベラリズムの側は、どのようなライフ・スタイルを選択するかは個人の「選択の自由」に委ねられており、社会が干渉すべきではないという立場であった。一方コミュニタリアンはその枠として「共通善」を重視するのであった。(3)価値序列に関するもので、善相互の客観的な優劣をつけることはできないとするのがリベラリズムであり、コミュニ

タリアンはそうした視座は相対主義に道を開くとするのであった。ここから論点が、「主体形成・アイデンティティ」が軸であるとすれば、近代以降に生じた「承認・尊厳」の問題と繋がるのである。それは「承認」が必要とされること共にそれが有り得ないことが背景と存在し、自己の「真正性」が浮上したのであった。しかし、「伝統・共通善」の相対化は近代の特質の一つである「共同体の喪失」という負の感情を後押し、それに付随して「主体」が問題となっているともいえる。こうした議論を踏まえ異なる視点を提示していたのがウィリアム・コノリーであった。コノリーは、ゆるやかな涵養の倫理と知的競合的敬愛の倫理を提唱していた。そうした志向は、他者との距離を前提とし「差異」への配慮と、一方では積極的な連帯を目指すものであろう。この「差異」と距離は、アイデンティティが必ず自己と異なる何者かとの反照・示差的関係において規定され自己充足の不可能性の承認でもあった。さらに人間が持つ「本質」の想定 of 放棄でもあり、アイデンティティの恣意性の強調である。コノリーがこのようにアイデンティティを捉えるのはマジョリティ側のアイデンティティの過剰が常に少数派を抑圧してきた歴史の事実があるからである。相手との距離感の尊重は、彼の「敵対性」という概念を重要なものとした。

そして次のこの「敵対性」の概念をエルネスト・ラクラウとシャンタル・ムフの政治概念を通して検討した。「敵対性」とは、異なる組織間の対立を指すだけでなく、経験的実定性と不安定要因としての否定性との間にある緊張した相関関係を指している。その視点が社会に向けられたときには次のような結論となる。つまり社会とはいかなる根拠づけもなく、常に偶発的なものだということであり、社会空間が「必然の理論」と「偶発性の理論」の二つの理論から把握されていたのだ。この思惟から「主体＝自己」とは他者との対反照・示差的关系の中で分節され、その「主体位置」は常に残余の空間を残しているものとなる。そしてこの残余の空間が「構成的外部」とも繋がるのであった。

第3節では、近代民主制立憲国家の建国宣言から法正当化の端緒の問題を考察した。それはつまり社会システムに正当性を付与する価値基軸の考察でもあった。ジャック・デリダのアメリカ合衆国独立宣言についての考察から次のことを確認した。つまり、建国宣言の

テキストには、確証的かつ記述的な「われわれ」から、行為的集合主体としての「われわれ」、すなわち「人民」を想定する無根拠な自己創出の経過が書き込まれていた。これは自己が準拠する基準を自己の内部で再帰的＝自己言及的なシステムを形成していることを意味していた。独立宣言に見られる「人民」を規範の正当化として妥当させる法だけが実定法を基礎づけ、立法化され社会で妥当性を獲得することになる。しかし多数の社会集団が、立法制度樹立のための憲法制定行為の「後」になって初めて、自己の存在と、また憲法制定行為に由来する自己の利害関心の存在を認識し、そこから政治的諸機関への参加をめぐって争うことになる。ここで「人民＝われわれ」の外におかれてしまう「彼ら」の在り方が問題となっていることが理解できる。

つまり、「彼ら」の画定によって、「われわれ」を作り上げていくプロセスが何らかの原因によって「友／敵」型の関係へと変質することが問題となるのである。これはそれまで自己規定の「差異」を形成する「他者」が、「われわれ」のアイデンティティを否定する存在として、あるいはそれを疑問視する存在として現れるときである。そうした視座は先に考察した「普遍／特殊」「正義／共通善」「共同体／個人」などの「区別」を構成している個々の要素を検討していくならば問題が生じたのであった。というのも自明とされていた要素をより以上に分解し、他の要素と組み合わせて相対化することも可能だからである。換言すれば、統一的な意味理解の想定 of 代替として、「多元・多様性」あるいは「相対」「寛容」に立脚しても同様である。そうしたことを再考すれば多元ないし相対の視点に立つ諸思想が持つ問題点が明確になる。この背後にある価値を問題としていく遡及は無限に可能なのである。こうしたことから重要となるのは「区別」という概念であった。「区別」には「指示」が付随する。「指示」の操作は、「差異と同一性」に関する思考につながるものである。そうしたプロセスについてニクラス・ルーマンは「区別」を用いて「指示」することを「観察」と名づけていた。この「観察」という操作は、「区別」することと「指示」することから構成されている。それらは単一の操作が有する二つの契機なのである。ある「区別」が選択されると、この「区別」の二つのうち一方が指し示される。この理論

で重要なことは、二つのうちどちらかが「指示」されることによって、一方が隠蔽されることである。ここでは「差異と同一性」の「矛盾」が、潜在化していた。つまり、「差異と同一性の差異」が「無矛盾性」と置換することによって「指示」が「意味」を持ちうるための条件が形成されるのである。「区別」の操作が存在するためには、その操作を与える体系が「無矛盾」でなければならない。こうしたことと既述した「われわれ／彼ら」「人民」という観念の持つ問題点とは連続していた。

ところで、こうした「観察」についての「観察」は第二次観察というものであった。このとき観察者は時間的に先行している第一次の観察操作を第二の操作によって「観察」するのである。それぞれの「観察」は独自の「区別」をその盲点としているのである。したがって思考の始まりの地点とは、そこから始めなくてはならないという意味では端緒（＝区別）であると同時に、いつでもさらに遡りうるという点では絶対的な固定点ではない。しかし、遡るためには何らかの端緒から始めなくてはならないということ自体は「絶対的」である。すなわち、観察についての観察は自分が行なっている観察に対する再帰的反省をも可能にするのであった。

そして、共通の価値や関心を有することの困難さから利益の問題のみならず道徳・原理の問題に「限定的否定」の必要性が生じてくると同時に、その「限定的否定」の性質自体も多義的になってゆくのであった。つまり、差異と多様性に直面した中で共生を整序してゆくための開かれた対話の中で形づくられる、相互の規範的主張や価値コミットメントにおける譲歩に基づく行為が「限定的否定」と呼ぶことができる。この「限定的否定」は、異なる観点や理由からの収斂でよく、共通論拠に基づく場合であってもそれに付与される意味づけは強要されないという意味では穏やかな多元的合意をもたらすといえた。一方でそれは、価値と原理に関係し、相互の多様性・非同一性と差異の尊重を基礎にして形成される原理を有する。また限定性を重視することとは、アイデンティティを必然・自然的なものであると捉えるような思想へと人々を導くことを抑制するといえた。先述した「区別」と「観察」で触れた自己相対化の必要性からも、どのような適用場面でも妥当するような

普遍的理論や原則が存在しないのであるから、具体的事例を一つ一つ「白か黒か」ではなく限定的な否定から検討しなければならないのであった。

第4節は、南北戦争敗北の経験とプランテーション制度のゆらぎから奴隷制廃止へのプロセスを検討とした。当時南部社会ではプロテスタント教会が積極的に奴隷制度擁護論を展開し、聖書を根拠とし神によって定立された自然の根本法則を基礎とする秩序が、奴隷制を説明し正当化するものであった。しかし、南北戦争の中で徐々に解放奴隷が、非戦闘員としての作業協力から戦闘に参加するようになっていた。その戦闘への参加の黒人たちにとっての動機は、南北戦争が奴隷解放を争点としていたほかに、特に自由黒人たちにとっては南北戦争をアメリカ革命の伝統という物語にそくして理解していたことも大きいものであった。また労働運動の側面から「新黒人」という文化的意識が提唱されるようになった。労働運動や購買力の増大を通じて権利主体である自己像を黒人たちが持ち始めたことは、相違する価値を媒介させた自己構築、つまり「差異と同一性の差異＝自己構築」をおこなったといえた。

アメリカ合衆国では、独立宣言と合衆国憲法が、自己の正義を主張するときの二大規範となっている。公論の場においてこの二つの文書は、アメリカ精神の原点ともいうべき地位にある。したがって、奴隷制廃止運動の中でも憲法をどのように解釈するかは、大きな論点の一つであった。

合衆国での奴隷制廃止は、法的には憲法修正第13条の成立によって確定した。こうして合衆国憲法の再解釈から過去の時間の再構成をおこない「自然化された歴史」＝奴隷制を脱自然化したのである。さらに合衆国における先住民に対する認識を見るために「イロクォイ連邦」について触れた。ニューヨーク州の11年生用カリキュラム・ガイドでは、アメリカ合衆国憲法の根幹をなす三つの基礎的要素として取り上げられている。また、憲法施行200周年にあたる1988年10月、米議会では上院・下院の合同決議として「イロクォイ連邦とインディアン国家－合州国への貢献を認める」と題する感謝決議を行った。それは、先住民族の連邦国家に対して、その政治システムが「連邦法」に与えた貢献を認め感謝し、

「イロクオイ連邦」という先住民族の国家を再評価するものであった。こうしたことから「歴史＝自己表象の再構成」と「差異と同一性の差異＝自己構築」の二つの点から多文化主義の理念を形成する要素について指摘できる。第一に、歴史上の出来事は、その周囲環境により差異の諸関係の網目があるために、決定的かつ絶対的な包摂する意味を提出することはできない。つまり、自閉し充実した真理または究極的な意味や規定を産出するにはいたることはないのである。そして第二に、歴史的世界が差異化の過程として生じ、差異の系列から自己同一性を持った歴史上の出来事を独立化する歴史認識は、全ての習慣的で構築されたものであることを認めねばならないのである。

第5節では、丸山真男の荻生徂徠についての考察を軸とした。そこでは次の二点を簡略化が重要であった。(1) 宇宙的自然を聖人の道の対象から排除し、宇宙的自然が道を根底づけることを否定したことである。しかし原始儒教の中にある「天」の観念は軽視したわけではない。(2) 道(規範)の人性的自然よりなされる超越化は道を礼楽という外部的客観的制度に限定することであった。しかし、彼のいう礼楽は政治的支配の道具であろうとする点で人性に対する外在的なものとなっている。これから通った丸山真男の「作為」の考察は、まず天道(宇宙的自然)と本然の性(人性的自然)分離、そして次に「道」の基礎づけを聖人(先王)の主体的行為によって妥当なものとなる、と指摘した。さらに時間という観点からは、聖人(先王)の「作為」が過去に限定されうるだけでなく、その「作為」が現在という枠組に挿入されるため、過去は現在と相似形となり現在から絶えず参照され再構成される対象となっている。これは(1)で論じた「歴史＝自己表象の再構成」という視点と共通する。こうした規範が有するフィクション(創造・擬制)を重視する丸山真男の視座はエドワード・サイードのそれと重なった。つまり、文化的活動に内在する「養子縁組的な関係」と呼んできたものである。この養子縁組的關係についてサイードは次のようにまとめている。(a) ほかのテキストとだけ連続的に、縫い目なく、直接的な結び付けられるテキストが構成する均質的なユートピア的な領域を創造してきた相同性や血縁関係といった安易な理論を幾分か緩和するものである。(b) 養子縁組関係は、テキ

ストと世界を結ぶ絆、文学の専門家や文学の体制化現象によってほとんど消し去られたかに見える絆を研究し、かつ再創造することになる。(c) 養子縁組関係はテキストをその孤立状態から解放し、テキストが発生した可能態を歴史的再創造もしくは再構成するという表現上の問題を学者もしくは批評家に課していくことになる。

こうしたサイードの「養子縁組的關係」を「作為」から照射すれば次のように解釈できた。つまりこの視座は、ある思惟様式内でのAから非Aというまるごとの価値否定の移行ではなされない。思惟様式の中に内在し限定的な否定をおこない、諸概念の先行的形成作用の過程に内在しながら、そのプロセスが生み出す現象の相違する価値をつかみとるものであるといえる。いわば限定的否定としての「養子縁組関係＝作為」は、その「養子縁組関係＝作為」を媒介する以前の諸概念や制度(規範)の全的な肯定でも否定でもない視点に「養子縁組的關係＝作為」する自己を立脚させるのである。この両義性に配慮する視線は、多文化主義社会の内で欠如させてはならないものであった。なぜなら、多文化主義社会の中では社会制度が「偽物・フィクション」であるという認識をつねに持たなくてはならないからである。また、「限定的否定」としての「作為」によって反省化した自己は、まず自然的環境を脱自然化する中から一つの非自己を、そして自己が、その自然の脱自然を行った自己を相対化しうる観点に立つ自己としての非自己という形で分離していると指摘できる。こうした二つの自己の重複する場の観点から、①「自己—非自己(他者)関係の構造への考察」、②「非自己(他者)理解の様々な現象の仕方に関する考察」という二つの視座を抽出することができる。また自己形成は現在の他者、過去を生きた他者との対話の中で形成されていくと指摘した。つまり、人間は自分自身を解釈し、経験を再解釈するというプロセスの中でアイデンティティを形作り、そして人々との間にあって自分の生活史を軸とし、間主観的に媒介された自己了解が反復されアイデンティティが形成されていくのであった。

第6節では、時間と歴史に関係する構成の社会的諸条件を起点とした。時制様相の構成とその選択は、歴史を過去とみなし、その認識の諸条件を問うだけではなかった。もし歴史という研究対象を有意味な自己選択的な人間の体験と行為から成立し、その体験と行為

にはそれ自身の選択性を反省する可能性が内在していることを認めるならば、時間性がその対象の構成次元となり単なる対象認識の条件だけとして考えることはできない。つまり「時間を歴史化」ということは、人々が出発しなければならない現在の二つの時間地平において、未来と過去が浮上するということを意味するのである。たとえば、これは、エドワード・サイードが英文学のカリキュラム編成について指摘していることと一致していた。正典とされる作品や手ほどきを受けた教師集団や若い加入者たちのグループなどの間で結ばれる協約が、大学体験によって公式に聖化されているために、これがみな社会的に保証された形で、教育の過程によって超克されていると思われる自然的な訓練を再生産することになる。それは伝統的な西洋世界の大学の内部に歴史的に常にみられた現象である。しかし今、西洋の大学の専門課程で解釈される補足的な価値しか持ていなものが、再考されているのである。

一方で、それらが事実上否定されているのには幾つかの理由があった。学生が＜人文科学＞といったものを教えられるとき、これらの古典作品のテキストが自分たちの伝統の中で最高のものを具現し、表現し、代表しているということを教えられるのである。サイードの「伝統」が有する負の側面に対する指摘で重要なことは、二つあった。(1) ＜再＝現＞、つまり媒介という行為への繊細な注視である。(2) 「伝統」を基盤とする知識は、伝統を先行規定としたとしても、新しい知識の枠組みとなり従来の知識が改定され総合されるためには「他者」の存在を必要とするということである。こうして流動化された歴史過程は時間地平の変異が選択として理解されることになり、自己反省からも定式化される。

実際の教育現場では次の事例が等価な意味であった。東ロサンジェルスのカーク・ハイスクールの数学教師であるボリヴィア系アメリカ人ハイメ・エスカランテは、赴任以前はヒスパニックの若者ギャングの溜まり場となっていたカーク・ハイスクールのヒスパニック系の生徒たちを彼独自の教育方法で指導したのであった。それは生徒たちに自尊の感情を持たせるために、「マヤ文明の数学への貢献」を生徒たちに示したことが重要であった。つまり歴史的出来事が個別化しうるのは、現在と共に未来と過去の地平

が変位するという前提のもとである。歴史的時間は過去／現在／未来の運動の連続と非逆転性として共に構成さるのである。このように時間を反省化していく過程は、社会（他者と共同して織り成す）的次元へ接続されていくことになる。このルーマンの理論は、日系アメリカ人ロナルド・タカキが描く多元的歴史像と一致した。タカキは、異なる民族が相互に関係を維持し複雑な絵柄を織り成す総体が「アメリカ人」の歴史であると述べていた。彼にとって「多文化」とは、複数の登場人物が歴史という舞台上で重要な役割を演じ観客がそれぞれの視座から登場人物の視座を再構成するものとなる。彼にとって過去は、現時点で国民が共有すべき記憶であると同時に、これからも続いていく「歴史」の一要素なのであった。

そうしたことから本章で指摘できる多文化主義の側面について次に論じる。多文化主義が最規定の要求として、(1) ホスト社会で市民の自律性が制度化されている仕方や、そこで「理性の公的使用」が実践されている仕方への同化、(2) 外的に順応するだけではなく、ホスト社会が持つ文化の「生の形式」を身につけるレベルでの同化、の二つの範疇化を要請する。つまり政治集団でのアイデンティティは憲法の諸原理を基底とし、移民・社会的マイノリティはホスト社会の優勢な文化的「生の形式」に道徳的に同化することはないのである。しかし、政治的な生が目的とするものは多様性と闘争という文脈の中で「われわれ」と「彼ら」の区別が構成されることである。それゆえ、政治は政治的共同体を構成できても最終的な統一を実現させることはできない。そこには「構成的外部」が、つまり共同体の外側にあって共同体の存在自体を可能としている存在への再考が必要となる。

これは多文化主義の先の基底は主体形成のプロセスで排除された「他に有り得た別の主体の存在」が存在することを確認し、ジェンダー、階級、民族、性的志向などの様々な社会関係及び「主体位置」が重要となる。この方向性は、単一の自己を構成している「主体位置」の多種多様性を再確認させる。そして未完了で有限な存在として人間が、自らの条件をそのまま担い、自分自身の有限性を肯定する。つまり、自分を有限性に直面させる他の存在者たちは相互に未完了な状態で、互いによって始めて有限性に遭遇しその限界を分

有している。こうして主体を脱中心化していく理論が必要となるのである。

だが、それは政治的なもの、つまり「友／敵」という「区別」を軽視することではない。多元的秩序では、「友／敵」という中で限定的否定という行為から「敵」と「対抗者」との「区別」が重要となる。この「区別」を軸とすれば、政治的領域で、反対者を破壊すべき「敵」と規定するのではなく、反対者の存在は正統的なものであり寛容に接すべき「対抗者」と考えていくことが要請される。

(2)

第2章の第1節では次のことを明らかにした。多文化教育を公教育のカリキュラムの中に取り入れ先進的な地位にあるイギリスにおいても、多文化教育の理念の定着には、つねに均衡を失わない熟慮と政策決定が要求されていた。2. 1. 2では多文化教育が社会内で定着していく過程で「普遍－特殊」「多様性－固有性（＝民族性）」という形でリベラリズムの思想と関連する問題が生じることを論じた。2. 1. 3では、フランツ・ファノンの思惟を端緒とした。そして「民族性」という概念が、文化的・政治的・経済的に社会内部において劣位におかれている人々にどのように機能しているの明らかにした。2. 1. 4では、「日本民族」という概念規定が大日本帝国の領土拡大とともに変容しつつ、実は無規定なものであることを論じた。つまり、「民族性」という概念は、ある一つの対象と正確に対応するものではなく、人がある行為を選択する上で、行為者の行為選択の潜在的基準となり、しかも行為の動機承認に対しても社会内部での了解を合理的・効率的に獲得させるものであり、そしてその概念は自足的に構制されるのではなく、他の項との「反照関係」のもとで構制され、「函数態的」概念構制であった。こうして「民族性」とは次のように要約できる。①

「民族性」とは、生成・変容・分裂し、②国家間・社会集団間の権力関係の中で変転し、③「自己－他者」間および、「自己－共同体」間における相互作用を通じて形成される間主観的なもの、という概念であるといえる。

以上のことから日本の公教育の中で「日本人という民族性」を教育カリキュラム上で考えるとき、次の二点を考慮しなければならない。第一に、人間がある共同体に所属していることを、自然なこと、自明なこととし、所与としての環境によって規定された共同体を必然なものとして受容するならば、「民族性」という概念は、生体的な外観とともに強固な自我を形成する。ここで、国民国家が自然的環境として同一視されてしまうならば、「民族」「国民」「人種」は等価な概念として社会の中で機能してしまうこと。第二に、「民族性」の純血意識を前提とした均質的な国民国家への志向・異民族への差別や排除といったことは、つねに日本社会の中で潜在的に存在し、慎重な考慮を必要とするということである。

第2節では識字教育と多文化教育の内的連関を考えた。そのとき言語・表象・＜として＞という三つの語彙が重要であった。そこで、2. 2. 2と2. 2. 3で取り上げた識字教育について明示できたのは次のことであった。第一に、「思考＝言語」という形から＜行動・省察＞＝言語＝労働＝実践を導き出すことは、指示対象を的確に描写し叙述する「文の形」によって規定される「考えの形＝考え方＝見かた（方）」が、知覚、感覚、記憶・思考にいたるまでの意識作用に繋がっていることと同じ意味であること。第二に、具体的脈絡と理論的脈絡とを媒介し、指示対象を表層と深層とに区分することによって現実の中にある諸事実を理論の網目を通してさらに認識対象へと近づく過程と、抽象度の高い概念の意味を内包（共通の性質）的にも、外延（包括される表象、概念）的にも明確にしていく方向性は、意味的に等価であること。第三に、対象を認識することが、「非我」を客観化することであり、そこに認識行為が生まれるのだと言う視点と、所与の環境を対象化・抽象化することから「自己をも対象化する」という対反照的な相互行為は、通底する視座であること。

以上の三点は、フレイレの成人教育と日本の生活綴り方教育が、共通する視点を有していることを示している。そして、識字教育には概念、つまり表象の機能をどのように把握するのが重要になってくることが理解できる。

2. 2. 4ではフーコーの思惟から＜表象＞を検討し次のことを明らかにした。(1) 記号の同一性と差異性が起点となり、＜意味の網目＞としての＜タブロー・表＞を形成する。

(2) 能記と所記の機能は、指示対象を〈表象〉し、その記号配列である〈表象〉は、記号が二重化され、それ自体の上に重ねられた〈表象〉であること。そして、表象作用(=すべての思考)の場での記号の汎通化は、遡及的に意味作用を問う自己言及性を排除する。これは、〈として〉見る観点を開示することを必要とし、既述した第二点が必要であることを示している。(3) 記号によって〈表象〉された思考それ自体は、その「主辞-属辞関係の定立」を支える動詞が重要であること。即ち、〈ある〉を規定で支える〈として〉という言葉が、意味の網目としての〈タブロー・表〉を織り直すことによって指示・視覚対象と認識者自身の在り方、他者と自己の在り方、時間の中で自己を反照することへと繋がっていく。これらは先の第三点の視座であることを理解できるであろう。

以上のことから次のことが帰結する。既に知覚が「〈として〉見る」のである限り、諸記号による限定が機能し、思考能力を形成する言語の内語をも深く規定する。即ち、植民地化され、自己の帰属集団の文化を奪われた人々は、異なる価値基軸から〈表象〉され母語とは相違する言語の表示性によって自己の思考を根底で規定する内語を持つことになる。これがどれほどの内的葛藤を与えるのかは、多数の証言がある。ここに識字教育と民主主義的・文化的多元主義に立つ多文化教育と繋がりがあ

る。そして、言活動(発話行為)自体が構造化された構造の問題であり、「〈書くこと〉として」の実践は深く関係している。この実践は、言語の構造化する構造としての社会的規定性、つまり内語を言葉による言葉の裂け目から相対化することになる。つまり、「沈黙の文化」から自らの声によって文化を再構することを促すのである。また、〈タブロー〉は、〈として〉の限定によって複数の規範が含まれるという多層性と、様々な射映を持つという復相性があった。この二点が新しい行為連鎖によって〈表象・文化〉を織り直して行くことにより、「他者を他在として理解」しその中で共に在ることを可能にする教育を形成することになる。これらの諸点によって識字教育と多文化教育の内的連関性と現代社会での必要性を示すことができたと思う。

(3)

多文化教育は、既述したように厳しい民族対立と機能分化の進行という背景を持つ環境下であるからこそ、国際社会の中で今以上に必要とされるのであるといえる。

これを踏まえ、3. 1. 2 では廣松渉の「役割存在論」を基軸とし、「母-子」という関係性を主に社会関係論的な視点から考え、この関係性の中で育てられていく「共鳴的同調」・「信号的送受」の構制、そして「模倣的協応動作」という三点を通じて形成される「教え-倣う」という連関によって、乳児とともに「母」という存在も、ヒトが「ひととのあいだ」で「ひととなり」を作り上げていく過程と相即的に「育て-育てられる」者であることを論じた。そして、「倣う」という行為が、乳児が生活様式を身につける基底であり、他者との行為連鎖を可能にする「予期」の端緒となることを考察し、「文化」の特質の1つである「(人間)存在の様式化」の重要性を明らかにした。

3. 1. 3 では、「教え-学ぶ」という連関から子どもが、ことばの指示同定と述語規定を学びとることの意味とはどのようなことか、また「振舞い」(=行為)と「規則」の関係性及び、「規則」の機能について検討した。このことから自明性・確実性というフレームが失われてしまった環境下において「文化」のもつ2つ目の特質である「行為の様式化」の必要性を示すことができた。

3. 1. 4 では、「規則」の機能・「役割」の重複としての「家庭」に関連させ、「教え-学ぶ」という連関から他者との相互行為を可能とする「予期」について考察した。この考察から、「予期」を媒介として、一つの視点による「振舞い」(=行為)からの対人間のコミュニケーションを為すことは、その行為の背後にある複雑性と偶有性を吸収できないことを示した。従って、自己と共に他者との間で相互の尊厳を共有し、生活環境を過剰に包摂している意味(=情報の過剰)及び、所与としてある帰属集団の中で埋没することなく、子どもたちが行為の自己選択能力を身につけていくためにも、「文化」の三つめの特質である「間の様式化」の大切さを明示した。つまり、「汎通化され恒常性を有する予期」を媒介

とする「間の様式化」とは、「母—子」間を端緒として匿名性という第三者とのコミュニケーションへと高次化していく過程に対応するためにも、人間にとって身につけていなくてはならないものであった。

このように「文化」とは、(a) 存在の様式化、(b) 行為の様式化、(c) 間の様式化という三点をもつ意識の自然であり、多文化教育が、民主主義的な文化的多元主義を基軸とするのも、「文化」がもつこの含意性に由来する。

以上の考察から、多文化教育の重要性とは次の二点を持つからであることが明らかにできる。すなわち、(1)「文化」の持つ二つの特質である「存在の様式化」と「行為の様式化」によって育成される「安心感」は、「母—子」間から高次化していく予期を媒介とした行為連鎖の原基となり、他者認知及び承認を可能にする初期値として人間が、不可欠なものであるということ、(2)「間の様式化」から、自己が帰属している共同体外の他者一般、いわば匿名性の第三者との関係形成及び関係拡張に要求される「予期＝信頼」の形成の必要性、等という二点を、多文化教育は配慮しうるのである。

第2節では次のことを明らかにした。3. 2. 2では、時間を軸として、人間が「時—間」から形成される側面、「日本」社会において変容した時間認識と伝統的な時間認識と「子育て」の関係、「生の意味」と時間の繋がりについて検討した。人は、「時—間」の中で積み重なってゆく「時」の累積を必要とした。そして、時間の持つ機能とは、継続していく時間の連鎖の中で有意義な行為を行うために限定を与えるのであるといえた。例えば、「なる」という主体設定を曖昧にする時間感覚であっても「空—間」・「人—間」の限定と、「死」の共有によって「円環的な時間認識」の中に包摂されることによって人格が不作為の作為という形で作られてきた。そこでは「子育て」という行為が内に持つ「制作」という意識、つまり「主体性への問いと目的意識性」は、潜在化したままであった。こうした背景は、それを支えていた「形」の考察を必要とした。一方で、資本のフレキシビリティの高次化はこうした前提を崩し、「現実」に生の厚みを与える「意味」をも奪っていたといえた。

3. 2. 3からは次のことを明らかにした。「日本」社会における人格形成とは、「間柄」と

いう先行規定的な関係性の中での「見る—見られる」という他者からの反照と時間の重なりでのズレを通して「役柄」の集積として現れる。つまり生活という「舞台場」からの状況規定性を前提としていた。日常的な生活実践の中で、既知の人物は一定の役柄存在基底相で、また一般には「人格特性」を備えた人物として認識される。それは、さらに人間が＜未確定性＞を「本質」とするため、人格形成に「制度＝形」を必要とする。社会の中で「制度＝形」は環境の複雑性を吸収し、「妥当性」が人々に共有される時、行動変化を要求される領域で複数の行為選択肢の提示を可能にする。「躰」もまた共同体が持つ「制度＝形」を通しての賞罰を受けることから行為の目的・動機・様式を持ち、行為の慣習化も可能となる。つまり、「制度＝形」は人間の含意する＜未確定性・欠如＞を囲い込むと同時にそれに準拠することによって行為の可能性を拡大する。そして、「制度＝形」の中で人々は、行為の基軸と共に自己の思考様式をも形成するのであった。

3. 2. 4は、＜意味・形＞を中心とした考察であった。自己陶冶・陶冶などの「形」を介する教育の規定力の崩れと相即に「人づくりの技」の伝承が途切れてしまったことを指摘できた。つまり、これは人間が＜未確定性＞を「本質」として持つ存在とするとき大きな問題を生じさせることに繋がっていた。また、「形」とは「時熟」を必要として成り立つことを踏まえるとき、1項でも触れた時間の進行が加速化する環境下では、「母親」・「父親」という役柄や「妻」・「夫」という役柄を「演じきる」に必要な時間の流れを完全に不可能にし、「家庭」の中だけでなく「公」の場でも人々のコミュニケーションを変容させた。そして最も重要なことは、人間という存在は常に「自己言及性」の循環の中にあり、それは「他者・形」からの反照があって可能であったということである。つまり、自己とは、他者という差異を自己反復的に生成しその時々（＝時間のズレ）において「形」を形成する自己言及性の過程そのものである。ところが、反照となる鏡を欠き自己言及性の自己への遡及を無限定にしているのが現状であった。

要約すれば、自己像をどのように描くか、あるいは子育ての在り方などを含む行為選択を行うことは、複数存在する選択肢を限定する＜意味＞という＜形＞があって初めてでき

ることであった。この〈意味・形〉が、「…ではなく、として」と限定することによって行為選択が可能となり、また「…ではなく、として」という対他的な示差的区別性の反照から「自己・主体」も形成されるということであった。

そうした諸点を踏まえ、「形」の再考から人間のあり方を捉えて行くことができるだろう。「制度」とは人間が環境に適応するための行為が習慣化した中から生じた「形」であった。その過程で人間も「形」を通して自己を形成している。この2つの行為、つまり環境の秩序化（＝形の形成）と人間形成とは、「制作」という行為を介して「形」を生み出していくことから可能になる。しかし、現在の社会システムの在り様は、この「形」を常時崩していく過程であった。つまり、問題となっている子育てや自己像の提示の困難さとは、既存システムの作動からの必然的な帰結ということである。子育てにあたる人々が直面する問題、また児童虐待などの深刻な問題についても個人を基軸にして解決の方向性を探るにはあまりにも深い背景がある。先にもふれた資本のフレキシビリティの加速化とそれに伴う地理的移動の増加、そして「情報」の過剰な流出などの諸要因によって伝統的な価値が骨抜きにされ、価値体系は絶え間ない自己言及的な循環の過程に巻き込まれている。それは、「自然」とされ受容されてきた「人が持つ個性」・「父母の在り方」・「子育ての形」などが不断に問われていくことになる。つまり、「形」が含んでいた合理的・実用的行為、儀礼的・演出的行為、衝動の方向付けという三領域に深刻な影響を与えているのである。従って、近代化とは「自己言及性」の貫徹から生じる「形」の崩れを進行させ、人間とは「自分を何者か」と常に自分が自分の課題となる存在であることを確認させるのである。

(4)

第4章では社会教育の地域研究と居住中心主義を柱とした教育を主張する多文化教育が重なることを指摘した。4.1.2からは、「郊外」で暮らし孤立しながら子供たちを育てていることを考察するために、(1)「郊外」という領域が持つ「空間・場所」としての特徴、

(2)高度成長期を通じて生じた膨大な数の人口移動によって伝統的な共同体の住「空間」とは、全く相違する住「空間」で暮らすことになった、という諸点を考察する必要性を明らかにすることができた。つまり、都市という空間は、「ヒト」を人間へと形成していく共同生活の舞台となる合目的構造を内に持ち、それによって人間は自己の内部と外部環境との境界壁を形成し不確実な環境にあっても、行為選択を可能にする基軸となる「文化」を獲得できるのであった。しかし、郊外はその構造を欠いているのであった。

4.1.3からは、現在子育てに当たる人々が、伝統的な保護膜を失った環境で「郊外」の持つ問題に無防備に直面させられている現状と、空間を支配する能力を剥奪されている人種的マイノリティ、植民地化された人々、社会的に劣位にある他の諸集団が持たざるをえない負荷とは等価ということが明示できた。というのも前者、後者とも激しい資本移動による「空間」変容という視座に準拠したからである。つまり、移動性の限らない高次化に遠した資本主義とフレキシブルな資本の蓄積が、空間と結びついたアイデンティティを断片化し、さらにそれは特定の形へと行為選択を可能にする基準である「伝統文化」から養われる歴史的連続性の感覚を維持することを限りなく困難にさせるからである。

4.1.4からは、第一に、子育てに関する行為と深い関係にある「自然村」で形成される「精神」は、時間の累積による結果であると同時に、固定的なものではなく個人と現在を制御し、当人を過去・未来に関係させる実在的な発展規範であること。第二に、「文化」とは、人間によって、人間のために、世界に意味を与えるものであり、また「意味」とは人間を自然および社会のフレームの中で考察対象とするものである。この時「意味」とは、客観的方向と主観的方向という両義性を持つのであった。つまり、自然は、「隠喩」という理解可能な枠組を与えられて初めて「実在」するのである。第三には、人間が育つ空間は、「風土」から検討すべきだということであった。ヒトは「風土」に〈住み込む〉ことによって形成される「身体」から人間という存在になり、行為軸となる身体図式を得ると言えた。

マンフォード、ハーヴェイ、鈴木栄一郎、メルロー＝ポンティという四者の視座は、意味の上で等価であると言える。即ち、「空間・風土」に〈住み込む〉ことによって「身体」

にプラチックという行為の母胎が形成される重要性を指摘していると言えるからである。それは、P・ブルデューの言うハビトゥスの視点と等価なものである。ハビトゥスの言葉は、ラテン語の「habeo」（運ぶ・持つ）から由来するものであるが、先の〈住み込む〉という言葉から再度その意味をつかみ直す事ができる。というのも風土に〈住み込む＝habiter〉ことによって慣習（＝habitude）を身体に潜在化させ、自己を取りまく環境内で行為することに熟練（＝habile）することが可能となる。つまり、「風土」に〈住み込む〉ことから実質ではなく実在として「在る」文化を掴み取る「habeo」ことになる。

以上のことから日本における教育が、居住中心主義へと移行する必要性を示しことができる。なぜなら、歴史的・文化的な連続性を持つ風土に住み込むことによって人は人間形成を可能にし、子育てを含む伝承の智慧を身体に刻み込んできたからである。それは、現在の子育てを考えるとときに構造的な変容を踏まえることも帰結する。

第2節では次のことを指摘した。多文化教育は、人権と「民族的」文化価値の比較考量を現実にもくして考察することを必要としている。この二つの要素は二項対立として把握するのではなく複雑性と不確実性が交叉する社会の中でいかなる視座に準拠するのかを明確にすることが重要となる。本稿では、民族的文化価値の在り様を「暗黙知」を介することによって多文化教育が持つ一つの側面を提示したことになると言える。

4.2.2では、〈まなざしの交叉〉を考察の中心においた。そうした中で以下のことを述べる事ができる。「母-子」という関係性は、〈まなざしの交叉〉による相互参照から、相互に共通性を育みつつそれを差異化し、子どもたちの意味空間への参入を可能にした。そして、〈まなざしの交叉〉は、心を「離れて持つ」ことでもあった。それは、まなざしが〈触れ合う〉ことによって幾重にも重なり合い〈記憶〉と「襲」を作るのであった。換言すれば「襲の折れ重なり・魂」の生成という人間の内面を形づくることでもあった。

また、「離れて持つ」とは、再帰性を有していた。それは習慣Ⅰとした次元からハビトゥスを構成していく基底であり、二項で示した「かたち」でもあった。この次元が、時間に推移によって生じる周囲環境の変化にも対応可能にするのであった。つまり、恒常性を持つ

身体像を幼児が持つこと、偶有性のある自他関係においても幼児が安定した感情を持てるようにするのであった。

4.2.3では、〈からだ〉と「かたち」と行為を通じて教育を検討した。この三つの要素を連関させるものは、「暗黙知」としてまとめることができる。「暗黙知」とは、能を通して考えたように一定のコンテキストの中あるいは意識下で潜在化していてこそ意味を持つものであった。つまり、「暗黙知」は人間の諸行為を可能にする広大な領野であった。二項ではその最基底に「二曲三体」という「かたち」があり、そこから高次化したものを「形」として示した。観世寿夫が〈からだ〉という言葉を使っていたことに注目したのは、「近代」に入り形成された人々を訓育する諸装置によって行われた身体形成ではない回路からの「主体化」の過程を考察するためでもあった。つまり、「大日本帝国」の形成過程での「一君万民」というスローガンの下に中間集団がいつも簡単に崩壊したことと「国民」という「主体化」を可能にする公教育の定着とは表裏の関係にある。E・デュルケームが『社会分業論』の中で述べたことと重複する問題であるとも言える。従って日本の「伝統文化」の中での異なる文脈の中での「人づくりの技」を再考する必要性が生じてくる。

以上のことから次のことを指摘できる。（1）日常生活、能の舞台に関係なく人々は、多種多様に連動し重層的に交叉している精密な意味連関の総体として「暗黙知＝ハビトゥス」を共有し、行為選択が行われること。「暗黙知＝ハビトゥス」というコンテキストが、行為選択、出来事をあり様を可能にする。（2）行為はこの「暗黙知＝ハビトゥス」の文脈から分離されるならば、その生動性を喪失する。その行為の意味は、他の意味連関との多元的システム全体に依存しており、その関連の中でこそ位置値を有することができるのである。

（3）全体的な文脈の繋がりの中から個別的なものは規定され、かつ個別的なものなしには、「暗黙知＝ハビトゥス」という文脈連関も存在しない。これは、全体一部分、部分一全体という演繹的視座と帰納的視座が同時に交叉している循環構造なのであるといえる。コンテキストを視座として設定することは、文化の起源とは「あらゆる相違性、あらゆる分散性、あらゆる不連続性が、・・・触知しえぬ〈同一性〉の形象のみを、形成するため、そ

ここで凝縮されるような、円錐体の虚の頂点なのである」という帰結へとも導くのである。

知識とは幾層にも織り上げられた意味連関、「暗黙知＝ハヴィトス」であり、〈からだ〉から再考すれば「遺産」と「記憶」と関連する。つまり、なんらかの意味空間としての共同体は、人々と環境世界を繋ぐ諸関係の集合であり、そこではその空間領域を構成する人々によって「遺産」として意味付けられる価値規範を行為の連鎖によって〈からだ〉に潜在化させ、そしてその継承と解釈能力が欠かせないのである。そうした解釈能力は、ある種の技能集団（これまで考察してきた事例では能の伝統を継承する集団が相当する）の維持構成のためには必要不可欠なものである。つまり、技能集団の成員としての自覚やその集団が保持してきた「記憶」を共有し、内省を行うという解釈能力を必要とするからである。

「学ぶ」ということは、こうしたプロセスに含まれている理解・解釈、そして行為と経験の絶え間ない反照なのである。多文化教育とは、こうした前提を踏まえて「文化」の在り方、教育、そして社会の形成を考察する教育思想であるといえる。

(5)

第1節では、E・サイードがオリエンタリズムを考察する時に理論的視座としたM・フーコーの言説について検討し、以後の考察の端緒を得た。言表とは、伝播され保存され、価値を持ち、人々が自己領有するものであり、これは、人々によって反復されるもの、再生産されるもの、変換されるものであり、制度の内に一定の規則性を背景に持つものである。さらに、言表は人々が複製や翻訳によってだけでなく、釈義、意味内容の内的増大によって、複分解を行うものである。つまり、全ての言表は、それに先立つ諸要素の一領域の要素との関係において言表は自己を位置づけられ、新しい関係（＝布置）にしたがいながら諸要素を再組織化し再配分されるのである。諸言表を一つの集合体において、一つの座標系、一つの言表分散のタイプ、一つの理論ネットワーク、の領域の存在を記述できるとき、それはつまり様々な分散の規則的なシステム、しかもそのシステム自身も変換可能な

一つの総体である〈実定性〉を可視化したことにほかならない。

第2節では、19世紀後半から20世紀初頭にいたる期間内で〈アイヌ教育〉という言説形＝編成に多大な影響を与えた「北海道旧土人保護法」について検討した。その本案審議過程では、後に〈アイヌ教育〉という言説を語る場合に使用されるようになる「生存競争」、「保護」、「衛生の法を知らず」、「金銭上には・・・無考の者」という文言が存在していた。また「北海道開拓」の大きな影響を持った新渡戸稲造は、国家機構を形成し「治安」と「衛生」を整備する力が「人種間の格差」であり、「土地」を開拓する能力と意志を持たない民族に「自立」は難しいと、という思想を持っていた。それはアイヌ民族の伝統文化を破壊することについての敏感さを欠落させたものであると指摘できた。また、〈アイヌ教育〉という言説の考察には、「土人」、「内地人」、「帝国ノ臣民」、「優勝劣敗」、「生活」、「公衆衛生・医療」、「教育」という語句の複雑な連関を踏まえること必要としたのであった。

第3節では、イギリス人宣教師ジョン・パチェラーから論述していった。彼はアイヌ語を学びアイヌ児童教育施設「愛隣学校」などを建てアイヌ民族へのキリスト教の布教と共にアイヌ児童への教育にも力をそそいだ。それは和人の為政者側にも影響を与えたのであった。しかし、パチェラーは自著の中で「少年たちは、アイヌの宗教と迷信の奥義を人生の早い時期に教えられる」とも書き、別の文章ではアイヌの若者たちは、〈日本人化〉し〈アイヌ〉と呼ばれるの好まないと書いている。それはアイヌの帝国臣民への同化とアイヌという名を捨てることを肯定的に記していたことを意味した。また、〈アイヌ教育〉という言説を形成＝編成する言表にふれた。その形成＝編成の中では、「別学」という分離教育や算術を軸としたアイヌ児童と和人児童との差異化、「修身」、「衛生」観念の欠如からアイヌの生活様式が「不潔」「劣等」とする視座があった。こうして形成される〈アイヌ教育〉という言説は、アイヌ児童に対して和人からの「分離」という区別から自己認識を持たせ、和人と違うという差異を常に再生産させながら「帝国臣民」へと彼・彼女らの教育を進めたのであった。つまり、近代〈アイヌ教育〉が作り上げた「アイヌ児童の自己像」とは、和人児童からの「差異と同一性の差異」という流動的なプロセスから構築されるもの

であった。

第4節では、〈アイヌ教育〉という対象が形成されていく過程を、伊藤正三などの評論などから検討した。そこでは和人への同化を「進歩」と捉えることが主眼であったが、「人種学人類学土俗学社会学」などの「学」からアイヌ民族が研究対象とされることの是非が論じられていた。また、VIでも検討した「保護」という言葉、つまり〈土人保護〉に関する言表から〈土人教育〉が「矯正することが可能」であるかという議論を考察した。こうした他民族を「保護」、「矯正」などという視座から認識することは、社会的進化論と結びつき〈土人教育〉の意味構成を行うことにもなっていた。そのような言表の集積を前提として教育学的懲罰のカテゴリー、その教育学的「しつけ」を基準にした行為の是非、改悛のあり方との関係、教育学から規定された生得的あるいは後天的に獲得された諸類型のような関係、帝国議会での質疑応答、行政機関からの諸情報との関係、新聞や雑誌に掲載された記事あるいは文章、〈アイヌ〉の伝記的物語との関係、などの諸言表の繋がりが、〈アイヌ教育〉という対象の形成＝編成を可能にしたのであった。このプロセスの中にフーコーのいう対象の出現、境界確定、特殊化の格子が存在するのであることを掴んだ。この三つの連関が、ある対象（つまり〈アイヌ教育〉という対象）を語りうるために、対象を規定し、命名し、分析し、説明する、等の言説が実現すべき関係の束を作り上げ、〈アイヌ教育〉という対象が構成＝編成される。

第5節では、法令や教育法規からの考察が中心となった。そうした言表の中にある「清潔」、「秩序」、「忠君愛国」という価値観をアイヌ児童が欠如しがちであるという和人側の認識や児童・生徒が使用する歴史教科書にある「蝦夷征伐」などの言表が、〈アイヌ教育〉という言説を支えていたのであった。また、アイヌ児童を「保護」という名目の下で「保護」から「区別」、そして「区別」という差異から「差別」へと移行する方向性を確認した。こうした状況を正当化可能とした価値意識とは、欧米諸国が体現した「近代知」を和人が模倣しアイヌ民族に対したことによるものであった。それは、アイヌ児童の教育カリキュラムの授業時間数で算術、理科が和人児童に比べて少なくされているところに現

われていた。一方で、国民国家形成を急速に進めた明治政府の教育政策が、「和人児童」を「日本国国民」という鋳型に押し込む中で生じていた事態を踏まえていなかった。つまり、〈アイヌ教育〉を考察するためにも「近代化」という「伝統破壊・文化的画一化」のプロセスの中で、日清、日露両戦争の後に「内地」でもようやく「学校教育」が定着したことを再考する必要があることを指摘した。また、「学校教育」が定着することは、アイヌ文化の中核であった「口承文化」が持つ価値を相対化し、「口承」で受け継がれてきたアイヌ民族の「人づくりの技」の喪失と世代間の繋がりの途切れと等価な意味を持つものであった。〈アイヌ教育〉とは非日本人を「日本人化」することであり、その「日本人」への変化の基準は、可視化できるものでなければならなかった。つまり、そこではアイヌ民族の衣服や生活習慣などの日常生活を医師や教師が過度に監視する傾向を強くすることになった。

第6節では、次のことを論じた。2節でもふれた新渡戸稲造は、植民政策が成功するためには「治安・衛生」の整備が必要であると主張していた。1918年に彼が行った「医学の進歩と殖民発展」という講演を行った同時期に北海道庁内部が「旧土人に関する調査」を行ったのは偶然ではない。新渡戸が重要視していた「医学・衛生」の関連の調査は細かくなされた。「衛生」の項では「最近戸口増減の情勢」、「血統別人口」、「年齢別人口」、「死亡平均年齢」、「伝染病疾患」、「結核および死亡数」などのように詳しく数値化されている。「問う主体」としての医師が情報の網の目、つまり、観察、報告、統計学的データー、理論的な一般命題などの中で力を持つのであった。こうした網の目から〈アイヌ〉という実定性が、登録、表記、記述、分類、等の新しいシステムの拡大・深化によって形成されることを示した。さらに教育、科学や哲学などの他の理論的諸分野との新しい関係によって〈アイヌ〉という実定性は再規定される。このとき「医学の政治的地位と、国家的規模での、医学的意識の形成」が問題となる。医学的空間が日常的空間や社会的空間を包摂し、医学とは病気ではない人間の経験と同時に「模範的人間」の定義すら含むものとなったと言える。つまり、医学とは「自然的・社会的人間に関する知識」となっていたのである。こうした医学が持つ規範的な力が、現在も医療調査で「歴史的資料」と呼ばれるものであっ

でも取り扱いの慎重さを要求させることになる。これは、『アイヌ史資料集 第三巻 医療・衛生編』をめぐる裁判でも確認できたことであり、また和人の側によって作り上げられた〈アイヌ〉という実定性が、現在でも強い拘束力を持っていることを再認させた。

臨床医学的言説が、道徳性を帯びることはその言説の中にある「差別的表現」についての慎重な配慮と「歴史考証を踏まえた注釈」は必要不可欠な行為であるといえる。権力を有する側によって規定された自己像をアイヌ民族が自らの手で描き直そうという意志を持つときそれは、「歴史」と「証言」というものに繋がるものであった。歴史の勝者によって記述された歴史叙述一般の言表の集積層に埋もれてしまった人々の歴史を取り戻すためにも〈アイヌ〉という実定性が形成されるプロセスを再考する必要性であった。

第7節で明らかにしたことを振り返ってみたい。1920年代には既にアイヌ児童の就学率は、90%を超えていた。和人の社会への包摂が進んだと見える一方でアイヌ民族自身が「見る側」によって作られた〈アイヌ〉という実定性を基底とする〈アイヌ教育〉という言説編成に介入しその言説を再編成・変容させていくものであった。表面的にはアイヌ自身が和人への同化を希求していると読み取れてしまう言表や和人による差別・排除に抗する言表の中にある諸要素が相互に関係し、テキストの諸言表を支配する階層秩序によって規定される諸形態に結びつくこと、そして既に権威を持ち定式化された諸言表についての批判、注釈、解釈のあり方などが関係して〈アイヌ教育〉という言説内部を構成する諸要素（たとえば、「土人」、「優等人種」、「生存競争」、「衛生思想」、「保護」、「立派な臣民となる」、「アイヌは未だ幼児」、「遺伝と習慣」、等の語句が含み持つ意味が挙げられる。）が形づくられるのであった。つまり、諸言表の回帰的諸要素が、解離し、再組織化され、拡張あるいは決定を獲得し、新たな論理構造の内部で再度捉えられるのであった。そのプロセスの中で除々にではあるが次の動きが胎動していた。それは権力としての「知」を有する側が民族学、臨床医学、教育学などの「学」を使用しアイヌ民族を対象化し、「見られる」側として規定したことへの「見る」側、つまり「無徴」の側に立つ者たちへの抵抗である。

以上のことを踏まえて各項通じて明らかに出来ることを述べてみたい。教育学、医学、

生物学、民族学などの言説は、諸要素のある組織化、諸対象の再編成、言表行為の諸類型を形成する。そして、これらの組織化、再集成、諸類型は、その首尾一貫性、厳密性、安定性の度合に応じて様々な主題あるいは理論、例えば〈アイヌ教育〉などに関する理論を作り上げる。したがって、個々の場合に、対象、言表の様態、諸要素、一定の統一性を持つ理論などの形成＝編成の諸規則を明らかにする必要性があった。

本章で研究した〈アイヌ教育〉という言説は、臨床医学、民族学、政治学、行政学などの他の言説との、類比、対立、相補性を持っていた。そして、それらの言説の間に相互的な境界画定の諸関係を記述しうるのである。こうした関係の働きは、一つの原理を構成し、この原理は与えられた言説の内部にいくつかの言表を存在させ、あるいは排除する。つまり、排除と選択の可能性が考察課題となる。

国民国家形成期から徐々に形成された〈アイヌ教育〉という言説は、一つの言説の内在的な体系化の可能性、それらにとって外在的な他の諸言説、そして非言説的な領域との恒常的な一定の関係性によって明確化されてきたと言える。換言すれば、言説の諸対象の境界を確定し、それらの再集合化あるいは分離し、それらを結びつけ、それらを派生させる体系的な相違する過程、また諸言表を選択し、それらのあるべき場所に置き、諸系列を構成し、それらを修辭学的な大きな統一性の内の組織化する体系的に異なった過程、そして諸要素に利用の規則を与え、区域的な一貫性をもたらす体系的に異なった過程を包括する実定性を母胎として〈アイヌ教育〉という言説は形成＝編成されるのである。

現在においても有力政治家たちによって「同化された民族」「日本は単一民族である」などという発言が繰り返されている。一方で、アイヌ民族自身による「自画像」の描き替えが粘り強く行われている。自民族の歴史に尊厳を持つことができる教育をアイヌ児童・生徒が不可欠な権利として公教育制の中で確立することが重要であろう。そのためにも〈アイヌ〉という実定性と〈アイヌ教育〉という言説の形成＝編成を考察する必要があるといえるであろう。

ここでは本稿の全体を俯瞰し多文化教育についてまとめてみたい。多文化教育とは、ま

ず他者との「共生」という言葉で語るよりも「他者とどのように折り合いをつけていくのか」を考えていく理念を持つといえる。それはまた反復に価値をおくものでもある。日常の単調な反復と捉えがちなものが、実は大切なのであると相手に伝えようとするのである。というのも、人間は特定の意味空間（他者との折り合いをつけることを要求される場でもある）の参入することによって存在することが可能なのであり、また相手の思いを予期可能となるための社会的文脈（＝日常の反復を支えるもの）は、「文化」自体なのである。それは「ヒト」から人間へと形作られていく「社会化」にも深くつながっている。そうしたことは、文化、教育、行為などを社会的・文化的に幾重にも媒介された「暗黙知・実践知」から考察することへ導くことになる。というのも、「社会化」という大人に「成る」過程に関しては、「学校・家庭」だけで「成る」のではなく、さらに広い人間的な連帯・連携を必要とする大人に「為す」のだと理解させるからである。

換言すれば、「母－子」の関係性から理解できたように「人」が「人間」へと「制作」されるためには、＜まなざしの交叉＞の＜ふれあい＞という他者からの＜参照＞、つまり他者からの配慮の含意された呼応を必要不可欠な前提条件とした。民族によって「時間」認識や「空間」認知がどれほど異なっていたとしても、人間が世界に内属した存在であることは汎通的なことであり、「ヒト」が「人間」という存在へ「制作」されることが多種多様な「民族」「文化」を理解、解釈する上でも準拠点となることからその認識は重要である。

教育と人間のあり方を文化を媒介項として、考察を進める多文化教育は、世界に内属した存在として同じ領域に帰属するものとして人間を比較考察することになる。このとき二つのことが示される。第一に、比較される二つの要素が異なる意味内容を有していなければならないこと、第二に相違する意味内容であったとしても、同じ領域に帰属することによって、何らかの通底する準拠点を比較対象となる要素が内に持つということ、等である。

教育という行為も人間の伝統的・社会的諸条件から規定されるかぎり、文化や歴史とともに価値相対化のベクトルに傾くことがありうる。そのとき、教育はそれぞれの文化圏が持つ歴史と価値規範によって限定され、一定の文化的「真理」としてしか自らを主張する

ことはできない、という理解にも繋がる。しかし、多文化教育は、教育的方法的普遍性とその対象とする事象問題の文化的汎通性を認めることを前提とする。したがって、多文化教育とは、既成の「文化」範疇を尊重すると同時にそのフレームを越えて課題となる様々な事象を考察対象として認識するといえる。そして、忘れてはならないのは、多文化教育は、ある複数の対象を比較考察するとき比較考察する対象の客観化を行うと同時にその参照として自己の視座（＝価値領域）についても相対化・客観化を進めていくという相互参照のプロセスを持つ必要性であるということである。